

# IDENTIDADE BRASILEIRA EM MATERIAL PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS A FALANTES DE ALEMÃO

Norimar Júdice (PPE-UFF)

**RESUMO:** Este texto apresenta uma análise da representatividade de amostras de língua e cultura colhidas em textos de livro didático de português do Brasil para estrangeiros (PBE) destinado a falantes de alemão. São examinadas as representações dos usos do português do Brasil e da identidade brasileira flagradas nos textos de abertura das unidades da obra analisada, com recurso a pressupostos da Teoria das Representações Sociais.

**Palavras-chave:** Materiais didáticos de português para estrangeiros; Português do Brasil para estrangeiros; Representações da identidade brasileira.

## Introdução

Na virada do século XX para XXI, a visibilidade do Brasil no cenário internacional aumentou, resultando em uma maior demanda de falantes de outras línguas pelo aprendizado de nossa língua e cultura. Um número crescente de estrangeiros atraídos, entre outros fatores, por nossa economia em expansão e por nossa cultura multifacetada, vem buscando conhecimentos sobre a variedade do português falada por quase 200 milhões de brasileiros e sobre a realidade em que se inscreve.

Nas Américas, na União Europeia (UE) e na Ásia, observa-se uma curva ascendente em relação ao aprendizado de nossa variedade, que se refletiu inclusive na busca de certificação de proficiência no português brasileiro. Restringindo nosso campo de observação desse reflexo à UE, destacamos que, naquele espaço, em 2002, só havia um posto aplicador do exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, localizado na Alemanha (BRASIL, 2002, p. 25) e que, em 2011, já há 14 postos cadastrados para atender a essa crescente demanda. Esses postos distribuem-se por oito países: Alemanha, Áustria, Espanha, França, Inglaterra, Itália, Polônia e Suíça (BRASIL, 2011, p. 39-48).

Apesar desse interesse crescente na UE pela variedade brasileira da língua portuguesa, denominada em alguns países de “brasileiro”, o português não se inclui no rol das línguas estrangeiras mais faladas pelos europeus (inglês, francês, alemão, espanhol e russo). (Comissão Europeia, 2008, p.8).

Em pesquisa realizada naquele contexto, enfocando as competências linguísticas e atitudes dos europeus relativas à aprendizagem de línguas, investigou-se, entre outros pontos, em que situação os falantes haviam adquirido as línguas estrangeiras que praticavam.<sup>1</sup> Para a aquisição da primeira e da segunda línguas estrangeiras, as três situações mais comuns de aquisição declaradas foram, por ordem de frequência: *ensino secundário*, *férias no estrangeiro* e *cursos de formação profissional*. Para a aquisição da terceira língua estrangeira, as situações elencadas como mais comuns foram: *ensino secundário*, *férias no estrangeiro* e *aprendizagem autônoma*.

Considerando-se, então, que só na aquisição de uma terceira língua estrangeira a situação de *aprendizagem autônoma* passa a figurar no rol das mais frequentes

---

<sup>1</sup>Os dados divulgados pela Direção Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia têm como fonte “Os europeus e as línguas: um inquérito especial *Eurobarómetro*”, 2001. Disponível em: [http://ec.europa.education/languages/archives/policy/consult/ebs\\_pt.pdf](http://ec.europa.education/languages/archives/policy/consult/ebs_pt.pdf). Acesso em: 29 jul.2011.

(superando a de aprendizado em  *cursos de formação profissional*), pode-se acreditar que, no caso do aprendizado do português<sup>2</sup>, colocado em posição mais desvantajosa ainda no ranking das línguas estrangeiras faladas na UE, essa situação de aprendizagem também tenha alguma relevância.

O aprendiz que por conta própria tenta fazer a aquisição de uma língua estrangeira precisa buscar materiais didáticos<sup>3</sup> em diferentes suportes que facilitem a aprendizagem da língua-alvo, entre eles livros disponíveis em livrarias convencionais ou virtuais. Interessando-se pelo português do Brasil, vai se deparar com a escassez da oferta de livros didáticos editados no contexto brasileiro ou fora dele. Destaque-se ainda que, como não vai contar com a orientação de um professor, necessita de materiais que contenham amostras confiáveis da língua e da cultura-alvo. Entre aqueles em uso para o ensino de PBE, alguns apresentam problemas nessas amostras oferecidas ao aprendiz para a construção do seu conhecimento da língua-alvo. Acrescente-se que esses problemas geralmente são mais numerosos em materiais elaborados por autores não-nativos. Tomlinson e Masuhara (2005, p. 65), abordando a elaboração de materiais para cursos de idiomas, apontam a “necessidade de um monitoramento linguístico criterioso” de “materiais locais” – aqueles criados para o ensino de uma determinada língua em países nos quais ela seja língua estrangeira.

Não estamos aqui, de forma alguma, desmerecendo o trabalho de autores de materiais de PBE não-nativos, tendo consciência do papel desempenhado por alguns, por muitos anos e a duras penas, na difusão da língua e da literatura brasileiras em variados espaços e tendo respeito por sua iniciativa de criar materiais de ensino. Pretendemos apenas destacar alguns pontos que merecem atenção em novos materiais ou em novas edições dos já existentes, sobretudo naqueles que podem ser usados em situação de autoaprendizagem, na qual o estrangeiro não conta com o apoio do professor.

Sanson (2011), também preocupada com essa questão, pesquisou manuais de PBE que circulam na França (país que, no momento, tem o maior número de postos aplicadores do exame Celpe-Bras), encontrando problemas relativos às amostras de língua e cultura oferecidas ao aprendiz<sup>4</sup>

Como a Alemanha também se destaca em relação ao interesse pelo “brasileiro”, sendo o país da UE que há mais tempo aplica o exame Celpe-Bras, buscamos para nossa análise um manual de PBE em uso nesse espaço e com várias edições, objetivando nele verificar a propriedade das amostras de língua e cultura oferecidas aos aprendizes falantes de alemão<sup>5</sup>.

Neste texto, apresentamos resultados da análise do material mencionado, enfocando as amostras de língua e as representações<sup>6</sup> de nossa identidade contidas em textos oferecidos aos aprendizes na abertura das lições<sup>7</sup>. Para tal, procederemos a uma

---

<sup>2</sup> Incluindo-se aí a variedade brasileira.

<sup>3</sup> Tomlinson (2004, p.66) define *material didático* como “qualquer material que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”.

<sup>4</sup> A autora aponta problemas dessa natureza em alguns manuais, dentre os quais destacamos *Le Brésilien (Le portugais du Brésil) sans peine*, de Marie-Pierre Legriél, com várias edições a partir de 1985, sendo a última bem recente.

<sup>5</sup> A obra analisada neste texto é *Lehrbuch des brasilianischen Portugiesisch*, de Erhard Engler, com sucessivas edições a partir de 1986, sendo a de 2002 objeto desta pesquisa.

<sup>6</sup> Em nossa análise, recorreremos à noção de representações sociais, entendidas com base em Jodelet (2001), como formas de conhecimento elaboradas e compartilhadas socialmente, com propósitos práticos, que contribuem para a construção de uma realidade comum a um grupo social.

<sup>7</sup> Tomlinson e Masuhara (2005, p. 45) destacam que os textos utilizados como base para uma unidade/lição devem proporcionar aos alunos “experiência rica tanto de linguagem como de vida”.

descrição da proposta e da estrutura geral do material, analisando, em seguida, em 37 diálogos e textos narrativos, expositivos e descritivos que abrem as unidades, as amostras apresentadas como porções da língua em uso no Brasil e as representações de nossa identidade neles contidas.

As palavras da língua-alvo que se alinhavam e constituem textos oferecidos à leitura em livros didáticos de língua estrangeira, ao tecerem cenários, personagens, situações e interações se afiguram aos aprendizes como porções da realidade ligada aos contextos em que essa língua funciona. Cada autor, ao criar seus próprios textos e ao selecionar textos de outros autores para inclusão nas lições/unidades do material de ensino que elabora, recorre a representações do objeto focalizado (no caso, da identidade articulada à língua e à cultura-alvo) que são compartilhadas por seu grupo social, e, ao mesmo tempo, dá insumo para que o leitor, inscrito nesse ou em outro grupo social, possa construir suas próprias representações dessa identidade.

### **Descrição do material**

Primeiramente abordaremos a apresentação da obra feita pelo autor e pela editora, procedendo, em seguida, a uma descrição, em nossa ótica, das características físicas do livro, do seu arcabouço geral, da organização das lições, da temática contemplada e da sua abordagem de ensino.

Na apresentação da obra analisada, o autor e a editora, referindo-se à proposta e ao arcabouço do livro, declaram que o material didático em questão tem por objetivo ensinar o português brasileiro em nível inicial, podendo ser utilizado em cursos regulares ou em situação de estudo individual. Mencionam que foram incluídas nas lições explicações detalhadas dos tópicos gramaticais focalizados e as respostas dos exercícios. Prosseguem informando que o livro destina-se a adultos que desejem aprender essa variedade do português para uso em trabalho, em estudo universitário ou para interação com amigos no Brasil. Acrescentam que o volume contém 20 lições, cada uma abordando um complexo temático e iniciando-se com diálogo e texto seguidos de vocabulário, gramática e inúmeros exercícios. Informam ainda que as lições são sucedidas por três anexos: o primeiro, que amplia os conhecimentos do aprendiz sobre a língua, a história, a economia e a literatura brasileira; o segundo, que agrupa letras de canções, poemas e extratos de contos de autores brasileiros; o terceiro, que dá uma visão panorâmica de questões gramaticais. Fazem menção ainda à presença de um índice onomástico do final do livro.

A obra, redigida em português e alemão<sup>8</sup>, tem 343 páginas impressas em branco e preto, exibindo raras vezes ilustrações (desenhos simples e mapas).

No que se refere às suas 20 lições, cada uma delas se inicia com um diálogo, seguido, exceto nos textos iniciais, por um texto narrativo, expositivo ou descritivo<sup>9</sup>. Aos textos que abrem cada lição sucedem-se (geralmente nesta ordem) perguntas sobre os mesmos, vocabulário, exercícios de pronúncia, de gramática e de uso do léxico. Atividades de tradução e resumo estão incluídas em grande parte das lições. Há ainda outros pequenos textos suplementares como alguns articulados à lição pela temática, gramática e vocabulário e também provérbios, anedotas e adivinhas<sup>10</sup>. Arrematando cada lição encontram-se as soluções dos exercícios,

---

<sup>8</sup>Na obra, escrita majoritariamente em português, o autor recorre eventualmente à língua alemã em enunciados, explicações gramaticais etc.

<sup>9</sup>O conjunto desses textos constituiu o *corpus* analisado nesta pesquisa.

<sup>10</sup>A partir da Lição 11, surgem seções denominadas Trocadilhos, Curiosidades, Exercícios de Memória e também solicitações de elaboração de diálogos.

indispensáveis em obra que pretende poder também ser usada em situação de aprendizagem individual.

Dos temas abordados nas 20 lições alguns são convencionais em livros didáticos de língua estrangeira: encontro (cumprimentos, apresentações, despedidas), aula, hotel, restaurante, festa, habitação, banho, alimentos, saúde, praia, viagem, correspondência, banco, trabalho (I e II). Outros são específicos: carnaval, Brasil, Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro.

Resumindo, o livro, editado na Alemanha e destinado a aprendizes adultos falantes de alemão, pretende ensinar o português do Brasil, em nível inicial, inclusive em situação de autoaprendizagem. A obra privilegia o ensino de conteúdos gramaticais e de vocabulário, desenvolvido a partir da leitura de textos, explicações de tópicos gramaticais e listas de itens vocabulares, e fixado por meio de exercícios estruturais e atividades de leitura e redação.

### **Amostras representativas do uso?**

A língua é uma, se não a mais forte, manifestação de identidade de determinado grupo humano. Ao apresentar, com alguma frequência, amostras equivocadas da língua em uso no Brasil, o manual analisado distorce, sob determinados aspectos, a identidade que pretende representar.

Embora, na apresentação autor e editora declarem que seu objetivo é ensinar o “brasileiro” e no diálogo de abertura da primeira lição se diga “Nós falamos português, o português do Brasil, naturalmente” (Engler, 2002, p. 1), não é isso que atestam algumas amostras de língua oferecidas para que o aprendiz construa seu conhecimento.

Sem esgotar os achados, ilustramos com alguns exemplos de segmentos de texto recolhidos em oito diferentes lições<sup>11</sup>:

Na lição 1, jovens estudantes, em conversação cotidiana, se saúdam e se despedem recorrendo a fórmulas inusitadas tanto na interação de falantes dessa faixa etária quanto no registro informal em qualquer situação.

– Bom dia, João, como está?

.....

– Passe bem!(p.1)

Na lição 6, novamente a inadequação, desta vez numa despedida que nada tem de definitiva entre dois amigos:

– Muito obrigado pelo cafezinho.

– De nada. Adeus. (p.45)

Na fala que se segue, transcrita da lição 2, um estudante se dirige ao professor usando um vocativo que, denotando excessiva formalidade, destoa do uso contemporâneo do português do Brasil nessa situação de comunicação. Na última frase da mesma fala, a forma verbal imperativa empregada pelo aluno para fazer uma solicitação ao professor, mesmo atenuada pela fórmula de polidez “por favor”<sup>12</sup>, também não está em sintonia com o uso nesse contexto de comunicação. Em seu lugar,

---

<sup>11</sup> Em alguns segmentos transcritos há indicações de supressão de palavras ou frases do texto original, indicadas por reticências. Os cortes foram feitos para deixar em destaque apenas o que está em foco na amostra.

<sup>12</sup> Confrontar Cunha, C. e Cintra, L.F.L. (1985, p. 470).

seria mais adequada uma construção do tipo “Pode repetir, por favor?”, na qual a presença do auxiliar modal tornaria o pedido mais delicado.

– Desculpe, senhor. Não entendi bem. Repita, por favor. (p.8)

Na fala que se segue a essa, uma outra aluna dirigindo-se ao estudante em questão tenta tornar claro o que o professor havia dito, dizendo:

– Homem! O professor diz que agora falamos português. (p.8)

Além de empregar um vocativo não habitual entre nós, utiliza as formas verbais sintéticas de presente do indicativo – “diz” e “falamos” – em vez das perífrases de uso corrente no Brasil “está dizendo” e “vamos falar”<sup>13</sup>.

Na lição 9, em situação de consulta médica, o tratamento que, na primeira frase, a mãe do paciente dá ao profissional discrepa do uso brasileiro nesse contexto. Na segunda frase, a artificialidade do emprego da forma do verbo *haver* na fala<sup>14</sup> e a maneira de formular os votos de melhoras também não estão em concordância com o uso.

– E o que recomenda o senhor doutor?

– Há somente um remédio eficaz (...) Boas melhoras! (p. 83).

As duas amostras que se seguem, respectivamente das lições 14 e 10, são de emprego de pronomes oblíquos em descompasso com o uso brasileiro<sup>15</sup>, tendo sido destacadas de representações de falas em diálogos entre familiares.

Observe-se a mesóclise na fala do pai para o filho:

– Você merece uma boa surra – diz o pai - em vez disso cometo sempre o mesmo erro: enviar-lhe-ei mais um vale postal. (p. 158)

E também a ênclise em fala de diálogo entre marido e mulher:

– Dê-me a toalha, por favor, estou com frio. (p.95)

Merece atenção ainda, na lição 19, o emprego, na fala, da forma sintética de futuro do presente “melhorará” por “vai melhorar”<sup>16</sup> e o da interjeição “oxalá” onde seria mais esperado em nosso contexto um “tomara”.

– Por enquanto tenho que pagar as dívidas. Mais tarde, a minha situação melhorará. Oxalá! (p.230)

Nos textos da lição 6, que enfocam uma mudança para um novo apartamento, usa-se o item lexical “casa” por “prédio” ou “edifício”. E o que dizer do “porão” num apartamento de sexto andar?

O apartamento encontra-se numa casa recém-construída... (p.46)

– Ainda não vi o banheiro, a despensa e o porão. (p.45)

---

<sup>13</sup>Confrontar Castilho, A. (2010, p. 193).

<sup>14</sup> Confrontar Castilho, A. ( 2010,p. 209).

<sup>15</sup> Confrontar Castilho, A. (2010, p. 193).

<sup>16</sup> Confrontar Castilho, A. (2010, p. 193)

E da “vitrola”, na fala da lição 5, na edição de 2002?

– ... Vou ligar a vitrola.... (p. 35)

A ênfase no conteúdo gramatical e no vocabulário e o esforço para sua inclusão nos textos de abertura das lições certamente contribuíram para muitos desvios de uso. Algumas inadequações foram decorrentes de apropriação de formas do português europeu, usadas como se fossem do português brasileiro, ou então da não-distinção entre a modalidade falada e escrita e entre os registros formal e informal de nossa variedade. Outras ainda caracterizam-se pelo uso de itens lexicais em dissonância com o contexto espacial que se pretendia representar e/ou com o contexto temporal em que se dá o aprendizado.

### **Situações plausíveis?**

Além do emprego de estruturas gramaticais discrepantes do uso do português do Brasil e da escolha de itens lexicais inadequados, encontramos nos diálogos e textos de abertura das lições da obra analisada, situações que não são plausíveis.

Por exemplo, situações como aquela representada na lição 7, no texto cujo título é “O tio na banheira”, não contribuem para que o aprendiz se familiarize com a realidade em que se inscreve a língua-alvo:

Depois de nossa mudança, o tio Manuel nos visita pela primeira vez no apartamento novo. Ele gosta muito dos quartos confortáveis e está entusiasmado sobretudo com o banheiro ultramoderno com os azulejos azuis, a pia lilás e a banheira cor-de-rosa. Ele mora numa casa velha e cinzenta que não tem banheiro nem ducha. Vemos que o tio está vivamente interessado em tomar um banho de imersão e enchemos a banheira com água morna.

O tio se despe (...) Já está sentado na banheira e para sabermos que está completamente contente começa a cantar uma canção da moda. (...) O tio sai da banheira (...) Na sala de estar tomamos um cafezinho com ele. Ele nos agradece o bom banho e vai embora. . . . (p.57-58)

Na lição 10, no texto cujo título é “Primavera carioca”, novamente o banho - agora de mare no cenário do Rio de Janeiro- mas com uma representação pouco convincente das atividades dos cariocas na praia. Observem-se as duas frases finais:

Os nadadores não têm medo das ondas (...) Brincam na água, acenam para os veleiros lá fora, mergulham e voltam depressa para a praia porque a água está muito fria. Como estão com frio enxugam-se intensamente com suas toalhas e vestem um calção, ou um maiô secos. Os molhados são pendurados por eles num varal para secarem logo. (p.96)

Um conhecimento superficial de nosso contexto e a tessitura dos textos de abertura como repositórios de itens lexicais e estruturas gramaticais para o ensino da língua-alvo levaram a uma contextualização inadequada.

### **Estereótipos brasileiros**

Em diversas lições surgem os temas carnaval, futebol, praias e mulheres bonitas, frequentemente associados a estereótipos do Brasil, inclusive em publicações de autores brasileiros.

Na lição 20, aborda-se o “Carnaval no Rio” como um momento de excitação em que a população local entra em uma espécie de transe coletivo, dançando frenética e incontrolavelmente, e não medindo gastos com as fantasias nem as suas consequências no “orçamento da família”. É interessante que também é mencionado no texto que o carnaval é um evento em que “toda a vida fica paralisada”, ou seja, parece que a concepção *devida* se concentra no cotidiano de trabalho e de serviços.

Nenhum carnaval do mundo se assemelha ao do Rio.

.....  
E de repente, durante quatro noites e três dias, toda a vida fica paralisada pois não há força que resista ao império do carnaval no Rio. Os corpos das pessoas irresistivelmente começam a gingar no ritmo quente do samba, seus braços se erguem e suas pernas dançam automaticamente. Em blocos improvisados, com instrumentos de todos os tipos, com fantasias estudadas e com roupas de todas as cores – pretos, brancos e mulatos, jovens e velhos atiram-se à folia. O ponto culminante desta grande festa popular em que todo o mundo toma parte cantando, dançando, jogando confete ou serpentina é o desfile das Escolas de Samba.

.....  
Passados a alegria, a beleza e o esplendor, os sambistas devem enfrentar novamente os problemas do dia-a-dia. Para a maior parte dos foliões a hora da despedida da escola, o fim dos aplausos e da excitação é o momento mais triste do ano. Muitos gastaram tudo o que tinham e têm que esperar agora o próximo salário para tentar equilibrar o orçamento da família.

.....  
Mas ouvem-se também vozes que dizem assim:  
“Para mim o carnaval não termina. Já estou pensando no próximo.” (p. 248)

Na lição 18, uma menção ao fanatismo dos brasileiros pelo futebol:

- É sócio de algum clube?
- Sim, sou sócio de um clube de futebol porque sou aficionado fanático de futebol.
- Eu também. Passo todos os fins de semana nos campos de futebol. Então nos veremos amanhã no Estádio Magalhães Pinto.
- Com certeza, estou lá.(p.215)

Na lição 8, novamente o futebol – com cerveja e cachaça:

Depois do trabalho, Arnaldo vai com 4 colegas a um botequim, bebe 14 cervejas e 5 cachaças e fala sem parar sobre o baixo nível do atual campeonato de futebol. (p.69)

Também mereceram registro, em diversos trechos dos textos analisados, a beleza das praias e das mulheres cariocas:

Na lição 10:

As praias maravilhosas da cidade ficam cheias de banhistas.

.....

Os nadadores não têm medo das ondas grandes e fortes embora sejam perigosas, e em todos os anos haja afogados. Eles só veem o céu azul e o sol brilhante.

.....

Os homens, entretanto, ficam na sombra da barraca porque têm medo de queimaduras do sol. Fumam e fingem ler olhando para as moças que desfilam na frente deles mostrando a cor de verão e os biquínis em miniatura. (p.96)

E novamente na lição 20:

Dieter: E à noite vem comigo a uma boate para que possamos dançar com as lindíssimas cariocas, não é? (p.247).

O país surge ainda representado nos textos analisados como um espaço em que a beleza da natureza convive com a cultura do desrespeito às leis e ao próximo. Na lição 12, cujo título é “Uma viagem de carro”, pode-se ler:

João: Vou ultrapassar esse caminhão.  
Maria: Cuidado! Vem uma curva muito perigosa.  
João: A polícia! Ela está em toda a parte.  
Maria: Vá devagar! Os policiais controlam a velocidade.  
João: Não faz mal. Perdi a minha carteira de motorista já há muito tempo e, além disso, é carro de aluguel.  
Maria: Freia, João!  
João: Não se preocupe. Só controlam os carros super-potentes dos estrangeiros.  
–Mas estou com medo.  
–Feche os olhos, Maria, e pense no Rio, a cidade mais bela do mundo.  
(p.128)

Na lição 4, “No restaurante ‘Duas Estrelas’”, a representação de péssimos serviços e de falta de profissionalismo. E também inadequações no plano do uso da língua (“garção”) e naquele dos costumes (“cinzeiro” = fumo permitido em restaurantes).

Como estão com sede também desejam tomar cerveja, vinho branco ou pelo menos uma limonada, mas o garção só traz conhaque e um café sem leite. Açúcar falta também. O garção nem se desculpa. Os dois esperam muito tempo. Faltam ainda a toalha de mesa e os talheres. O garção só traz um cinzeiro e um cálice de vinho. Agora Gabriela e Ricardo já têm uma fome canina. Os outros hóspedes comem e bebem. Recomendam-lhes falar com o gerente do restaurante. Mas o gerente lamentavelmente não está presente. (p.26)

Nos textos da obra analisada, revelam-se também como traços articulados à identidade brasileira: a preguiça, o paternalismo e a irresponsabilidade. Na lição 14, o aprendiz pode ler:

Augusto, estudante da Universidade de São Paulo, ainda não recebeu a bolsa para este mês. Como precisa urgentemente de dinheiro dirige-se ao banco (...) Quer ver se a ordem de pagamento do seu pai já chegou(...) Vai telefonar para o seu pai.(...) Explica o seu problema e o pai diz que é preguiçoso como sempre. Devia trabalhar no seu tempo

livre como os outros estudantes e não gastar tanto dinheiro. “Falta de dinheiro é consequência de preguiça!”

- Por favor, não fique zangado comigo – diz Augusto – Faço tanto esforço mas às vezes não consigo melhorar.
- Você merece uma boa surra – diz o pai – em vez disso cometo sempre o mesmo erro: enviar-lhe-ei mais um vale postal.
- Agradeço muito a sua ajuda, pai, e prometo ser depois do fim dos estudos, o cidadão mais aplicado de todo o país!
- Não faça promessa que não pode cumprir, meu filho – diz o pai. Mas Augusto já não responde mais talvez por causa do ruído que se ouve no auscultador e que dificulta a compreensão. (p.158)

Na lição 17, “São Paulo – a locomotiva do Brasil”, também é abordada a rivalidade velada entre os habitantes do Rio de Janeiro e de São Paulo, surgindo cariocas e paulistas, como representações de dois brasis. No primeiro *brasil*, representado como aquele dos cariocas, destaca-se o trabalho em ritmo lento (“os cariocas trabalham devagarinho”) e o culto aos prazeres da vida (“o carioca gosta da vida”). No segundo *brasil*, representado como o dos paulistas, ressalta-se o “ritmo intenso de trabalho”, considerado como herança dos imigrantes. E sublinha-se ainda um perfil marcado pela seriedade, produtividade e pontualidade, em oposição ao do carioca (“o paulista, em contraposição, leva tudo a sério, é mais trabalhador e mais pontual”).

Carioca: Vocês nem têm praias para respirarem ar puro e tomarem banhos pelo menos nos fins de semana.

Paulista: Os ricos vão para o Rio enquanto que nós ficamos em casa ou vamos às praias de Santos.

Carioca: A população de São Paulo compõe-se de descendentes de imigrantes portugueses, italianos, alemães e japoneses.

Paulista: Sim e possivelmente foram eles que introduziram aqui este ritmo intenso de trabalho.

Seja como for, em todo o caso os cariocas trabalham devagarinho e vocês vendem os nossos produtos, não é?

Carioca: O carioca gosta da vida e trabalha com gosto. O paulista, em contraposição, leva tudo a sério, é mais trabalhador e mais pontual. (p.200)

As características atribuídas, nesse texto, ao Brasil dos imigrantes – seriedade, gosto pelo trabalho, produtividade e pontualidade – de certa forma opõem uma coletividade com a qual o autor estrangeiro parece se identificar (representada no Brasil dos paulistas) a uma outra (representada no Brasil dos cariocas) que, embora não rotulada explicitamente como pouco séria e preguiçosa, com alguma frequência pode ser assim lida nas representações recorrentes ao longo dos 37 textos analisados.

De acordo com Ribeiro (2001, p.2):

Os modos de representar coletividades podem ser subdivididos em duas facetas intimamente relacionadas, ambas vinculadas a fenômenos e processos de construção e reconstrução de identidades. A primeira são os “modos de representar nosso pertencimento a uma unidade socio-político-cultural” (...) A segunda faceta são os modos de representar o pertencimento dos *outros* a outras unidades sociopolíticas e culturais.

## Conclusões

- As amostras da língua-alvo apresentadas nos textos de abertura das lições do material analisado não são, muitas vezes, representativas da variedade brasileira do português e/ou de seu uso nas situações configuradas nos textos.
- Muitas situações apresentadas nos textos pesquisados não estão em sintonia com nosso contexto cultural.
- A identidade brasileira configurada nos textos examinados remete, por vezes, a estereótipos vinculados por grupos de outros contextos sócio-político-culturais ao nosso povo e aos latino-americanos em geral.
- Como inúmeros outros, o material didático em questão no que diz respeito aos aspectos analisados possibilita ao aprendiz, sobretudo ao que está em não-imersão e em situação de autoaprendizagem, construir representações equivocadas dos usos da língua e do contexto cultural brasileiro.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: Manual do exame*. Brasília: DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: Manual do aplicador*. Brasília: DF, 2011.
- CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COMISSÃO EUROPEIA. Direção Geral de Comunicação. *Falar as línguas da Europa. As línguas da União Europeia*. 2008. Disponível em: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/pt.doc>. Acesso em: 29 jul.2011.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ENGLER, Erhard. *Lehrbuch des brasilianischen Portugiesisch*. 6 ed. Leipzig: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie, 2002.
- JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JÚDICE, Norimar. Representações do Brasil e dos brasileiros em material didático de português para estrangeiros dos anos 40. 2007. *Relatório de conclusão de Pesquisa de Pós-Doutorado apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2007*.
- LEGRIEL, Marie-Pierre. *Le brésilien (Le portugais du Brésil) sans peine*. Chennevières-sur-Marne: Assimil, 2008.
- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: Jodelet, Denise (org.). *As representações sociais*. EdUERj, Rio de Janeiro, 2001.
- RIBEIRO, Gustavo. *Tropicalismo e europeísmo: modos de representar o Brasil e a Argentina*. Série Antropologia, 297. Brasília, 2001. Disponível em: <[vsites.unb.br/ics/dan/Serie297empdf.pdf](http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie297empdf.pdf)>, Acesso em 29 jul. 2011.
- SANSON, Cirlene. *Representações do Brasil em materiais didáticos de PLE utilizados na França*. Tese (Doutorado em Letras- área de concentração em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2011.
- SILVA, T.T.da.(org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- TOMLINSON, B. Materials development. IN: CARTER, R.; NUNAN, D. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge, 2004.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1995.